

グループ研究 発達の道筋をふまえた教育の研究

著者	中泉 康, 佐々木 高一, 當山 牧子
雑誌名	研究紀要
巻	47
ページ	61-78
発行年	2011-12-25
URL	http://hdl.handle.net/2241/00161781

発達のだ筋をふまえた教育の研究

A Study of Education Based on Developmental Course

中 泉 康 佐々木 高 一 當 山 牧 子

目 次

I. はじめに	62
II. 「発達のだ筋をふまえた教育」を行なう意義	62
1. 「発達のだ筋をふまえた教育」とは何か	
2. 「発達のだ筋をふまえた教育」を行なう意義	
III. 「発達のだ筋」における小学生の発達のだ筋とは何か	63
1. 「発達のだ筋」における小学生の発達のだ筋とは何か	
(1) 小学生とは何か	
(2) 「発達のだ筋」における小学生の発達のだ筋とは何か	
IV. 「発達のだ筋をふまえた教育」の現実の問題への適用	64
1. 「発達のだ筋をふまえた教育」の現実の問題への適用とは何か	
2. 小学生の発達のだ筋というモノサシで小学部第4学年を測ってみると	
(1) 学級指導の中でクラスの一人一人の社会性の発達段階を測ってみると	
(2) 社会科見学でB君に起こった変容について	
(3) 平成22年度の研究実践過程を総括する	
V. 研究のまとめと今後の課題について	77
1. 研究のまとめ	
(1) 「発達のだ筋」の構築までの過程について	
(2) 研究のまとめ	
2. 今後の課題について	
VI. おわりに	78

I. はじめに

本研究の目的は、教師として私たちが踏まえるべきもののみ方・考え方の基本線を共有することによって、共に実践研究を進めていきたいと考えたことにある。

「同じ物事を、同じ物事として見、それに対して、一貫した判断と働きかけができる」という、この共通の基盤を持つことによって、私たち教師が行なっている個々の教育実践の成果を、一貫したモノサシの下で共有することができれば、より客観的に子どもたちを見て働きかけることが出来、教師としての力をつけることが出来るのではないであろうか。

そこで、この共通の基盤となる発達のだ筋について、自らの教育実践から導いた一つの仮説を提案したいと考える。

この仮説は、さまざまな先行研究を踏まえ、通常学級における自身の20年間の指導実践と普通小学校の同僚の教師の実践という事実から、桐が丘の私たちの研究グループが導き出した一般的な小学生に共通の発達のだ筋という一つの考え方である。

なぜ発達のだ筋をふまえた教育の必要性に行き当たったのかといえは、平成21年度に桐が丘に転勤して初めて担任した小学校第3学年の学級指導で大変悩んだからであり、改めて教育とは一体何なのかを問い返すことになった。

桐が丘の子ども達は確かに肢体不自由という障害を持っているが、これまで担任してきた普通小の子ども達と同じ、成長期にある人間の子どものとしては、全く共通なのであるから、当然に人間一般・教育一般というモノサシが適用出来ると考える。

また、この時私の頭の中には、普通小学校での20年間の教育実践を通して付き合ってきた、たくさんの「小学校第1学年から小学校第6学年までの通常の子どもの具体的な姿」がしっかりと描かれていたからでもある。

そこで、学級での問題に正面から対応出来るようになるために、これまで体験してきたことの事実を踏まえて小学校の各学年の特徴を共通化し、子ども達の心の成長・発達教育指導上の基準となる「小学校第1学年から小学校第6学年までの心の面から見た成長・発達のだ筋」として提案する。

つまり、特別支援学校のクラス作りも、一般的な普通の発達をモノサシにして、学年進行的に成長・発達していく「通常学級の子どもの達、特に心の面からの成長・発達」をもとにして考えたということである。

そして、この発達のだ筋を適用し、担任している1人1人の子どもの達の心の成長・発達段階を測ってみる事によって、クラスの子どもの達は、いろいろな心身の成長・発達の遅れや歪みはあるものの、「やっぱり、通常学級の子どもの達と同じ『小学校第3学年の児童』なのだ。」という確信を持つ事が出来るようになっていった。

同時に、基盤となる発達のだ筋を持つ事によって、ゆ

とりをもって指導することが出来るようになり、子ども達とコミュニケーションを深めながら問題を解決することが出来るようになっていったが、この2年間の教育実践を通して、仮説であっても一般的な発達のだ筋を踏まえることで、子ども達が示す1つ1つの事実について考えながら、日々の教育を実践して行くということの大切さを改めて実感することが出来たことが大きな収穫であったように思う。

II. 「発達のだ筋をふまえた教育」を行なう意義

1. 「発達のだ筋をふまえた教育」とは何か

人間とは、すべてにわたって教育されて初めて精神的「人間」となることができる存在であるとともに、社会的に創り創られて初めて人間になる存在であると考え。

「発達のだ筋」とは、この人間が、自分の属する社会に適応し、維持・発展させるために必要な社会性を習得させていく過程として立てた仮説であり、通常学級での実践における健全な児童の発達のだ筋をベースにして、①人類の認識の発達のだ筋の論理②人間が一般的に本来辿るべき発達のだ筋の論理、という2つの発達のだ筋を合わせて立てた仮説である。

そして、「発達のだ筋をふまえた教育」とは、教育の目的である「自分の属する社会に適応し、維持・発展させる力を培うこと」を達成できるように、発達のだ筋によって児童の発達段階を測りながら、実体と認識に働きかけていく教育であると考え。

2. 「発達のだ筋をふまえた教育」を行なう意義

「発達のだ筋をふまえた教育」を行なう1つ目の意義は、発達のだ筋を現実の問題に適用し児童の発達段階を正確に測りとることによって、発達段階に相応しい指導を児童の立場に立って行なう事が出来る事にある。

そして、児童の発達段階を測ることは、通常学級でも特別支援学校でも、その対象に相応しい指導を行なうために重要な事であると考え。

なぜならば、児童は、さまざまな家庭環境の中で育つとともに、学校教育においてさまざまな教師の指導を受け、その影響が教師の分身となって刻み込まれて、個性化していく面があるからである。

しかも、特別支援教育を受けている児童は、障害を負うことに対する特別な配慮のもとに指導を受けることによって、日々の生活を繰り返しながら、より個性的に創り創られる面がある。

このように個性的な環境の中で、個性的な育ち方をしてきた児童に対して、その生活過程をふまえて、児童の立場に立って指導する事ができなければ、教師の善意のままに児童の心を大きく傷付けてしまうという事にもなりかねない。

したがって、障害を負う事による、より多彩な個性を持つ児童との信頼関係を構築し心を開かせるためには、一人一人の立場に立ってコミュニケーションを深めてい

く必要がある。そして、そのためには、まずは児童の発達段階を正確に測る事が出来るモノサシを持つ事が必要ではないだろうか。

逆に言えば、児童の発達段階を測り取るモノサシを持つということは、さまざまな障害を持ち、個性豊かに育ってきた児童の立場に立って信頼関係を構築するための理論的な「武器」を手に入れる事になるのである。

さらには、この発達の道筋を自由自在に使いこなす事によって、人間の発達の道筋を生き生きと描きながら、問題点を浮き彫りにして、どこをどのように補ってあげばよいかという指針を明確にして、指導することができるようになると思う。

2つ目の意義とは、発達の道筋という共通の基盤に立って教師集団が協力して教育を行なうという集団力を発揮することによって、より大きな効果を期待出来る事にある。

Ⅲ. 「発達の道筋」における小学生の発達の道筋とは何か

1. 「発達の道筋」における小学生の発達の道筋とは何か

(1) 小学生とは何か

小学生とは、満6歳から満12歳までの「小学校に通っている子ども。」(『例解新国語辞典』、三省堂)のことである。より詳しく説くと、「小学生とは、将来自分の属する社会に適応し、維持・発展させる力を培うために、中学生としての文化遺産をしっかりと学べるように、小学校の中で小学生としての文化遺産を学ぶ児童のことである」と考える。

そして、私たちの研究グループは、さまざまな先行研究をふまえ、普通小学校における自身の20年間の指導経験と同僚の先生方の指導経験という事実から、「小学生とは、誕生から幼児期までの成長過程をふまえ、学校教育の土台となる最も基礎的な文化遺産を修得する児童である。」という仮説を立てたのである。

(2) 「発達の道筋」における小学生の発達の道筋とは何か

「発達の道筋」における小学生の発達の道筋とは、小学生が6年間の小学校生活を通して、「観念的二重化」の能力を「小学校の中での自分の他人化」の能力にまで発達させていく過程であり、教師の立場から見れば、「自分の他人化」を修得させていく過程である。

「観念的二重化」とは「自分の観念を二重化すること、つまり自分のあたなのなかでもう1人の自分を創りだすこと」であり、自分の見ている世界が、「現実の目」がみている像と「頭のなかでの目」がみている像との二重になることであり、つまり、現実と観念(頭のなか)との二重になることである。

この観念的二重化は、自分が「現実の自分」と「頭のなかの自分」とに分けられるので「自己的二重化」とも

いう。また、この「観念的二重化=自己的二重化」は、自分が相手の立場に立って行なわれる場合が多いので、「自分の他人化」とも言われる。

さらにその構造を説くと、「観念的二重化」はその中に「自分の二重化」があり、その自分の二重化には「自分の自分化」と「自分の他人化」の二重構造がある。「自分の自分化」とは、「自分の頭の中にもう1人の自分を創りだすこと」であり、「自分の他人化」とは、「自分の頭の中にもう1人の自分を創りだす能力が発達してきて、もう1人の自分を他人に置き換えて考えることができること」である。そして、観念的二重化の能力は、「自分の自分化から自分の他人化へ」の過程性として捉える事が出来る。

本論文では、この「観念的二重化」と「自分の自分化」、そして「自分の他人化」という3つの概念を海保(1999)の『育児の認識学』(現代社)から引用した。

その一番大きな理由は、さまざまな先行研究と比較した結果、その論理が小学校第1学年から第6学年までの児童の認識の発達の道筋を明らかにするためにとても有効であったからである。(なお、認識とは五感覚器官を通して脳に描かれた像であると考え。)

まず、小学生における認識の発達を、担任と友達への「観念的二重化」の能力の発達という観点で捉え直し、「一本の筋」を通す事が出来た。つまり、児童と担任と友達との認識の交流関係の発達の中に「自分の自分化から自分の他人化へ」という過程性を発見する事が出来たのである。そして、児童の認識が担任と友達からどのような影響を受けながら変化・発展していくのかというプロセスを説明するためにこの3つの概念が有効であった。

また、児童の認識を実体から突き出た「風船」の中に「像(=絵)」として表現する方法は、同じく海保(1999)の『育児の認識学』(現代社)から引用した。

その理由は、児童の脳に描かれる認識を具体的に表現し展開するためにとても分かりやすかったからである。

また、「小さな集団のなかで、自分をもうひとりの自分の眼で評価できる」能力という概念は、薄井(1992)の『何がなぜ看護の情報なのか』(日本看護協会出版会)から引用した。その理由は、多くの先行研究と比較検討した結果、小学校第4学年から小学校第6学年までの認識の発達を、「自分の他人化」の適用範囲の拡がりとして具体的に説明する事が出来たからである。

この小学生の「観念的二重化」の能力は、端的に言えば、以下のような発達の道筋を辿る。

- ① 小学校第1学年…「児童への自分の他人化」を行なう担任に対して「先生絶対」と呼ばれる絶対的な信頼関係が形成される事によって、児童と担任の間に強烈な認識の交流関係が進行する。その結果、学年の終盤においては、「学級担任にとっての在るべき像」が児童の認識と一体となる。そして、「担任そっくり」という状態になる事もある。

- ② 小学校第2学年…小学校第1学年で身に付けた「学級担任としての在るべき像」を描き、自信をもって行動する。しかし、自我（＝自分の頭の中に創り出したもう1人の自分）がまだはっきりと創りだされていないために、「学級担任としての在るべき像」が「自分の正義」であると信じて行動する、いわば「正義の味方」である。その結果、自分の正義と友達の正義が激しくぶつ合う事が多くなる。しかし、このぶつかり合いをとおして友達の実体と認識はどういうものかと言う事を学んでいく。

そして、学年の後半からは、気の合う友達を自分で見つけ、遊びの行動範囲を広げながら、友達の認識を積み重ねていく。そして、その中で自分と友達との違いや共通点に気づき始めることによって「自分の自分化」を少しずつ意識し始める。そして、気の合う「友達としての在るべき像」を「学級担任としての在るべき像」に染み込ませていく。

- ③ 小学校第3学年…特定・同学年・同性・同年齢の気の合う友達達と群れて遊ぶことによって、さらに大量の友達の認識が積み重ねられる。そして、認識の交流関係が深まることによって、「自分の自分化」がさらに明確化・鮮明化する。そして、今度は、この明確化・鮮明化した「自分の頭の中に創り出したもう1人の自分（＝自我）」を気の合う友達に置き換えて、友達の立場に立って考えることができる「友達への自分の他人化」が出来るようになる。

その結果、「先生絶対」を基盤とする「学級担任としての在るべき像」より「友達にとってのあるべき像」の方が大事という「友達優先の在るべき像」へと発展していく。

- ④ 小学校第4学年…第3学年における「友達への自分の他人化」の能力を駆使して、徒党を組む仲良しの友達達との交流がさらに深まり、友達の気持ちがさらに良く分かるようになる。その結果、友達関係は、「親友・心友」関係へと発展し、お互いの認識の交流関係は、さらに激しく深まる。

その結果、「先生絶対」を少し残しながらも、「親友としての在るべき像」優先の認識へと発展し、「親友への自分の他人化」ができるようになる。

そして、親友グループで行動することをくり返すことによって、グループのメンバー全員としての在るべき像である「親友のグループの中での在るべき像」を創出し、自分の頭の中に創り出したもう1人の自分を「親友グループの全てのメンバーの立場」に置き換えて、親友グループのメンバーの目で自分の行動を評価することができる「親友のグループの中での自分の他人化」の能力を誕生させ、駆使できるようになる。

- ⑤ 小学校第5学年…第4学年の「親友への自分の他人化」と「親友のグループの中での自分の他人化」の能力を駆使して、今度はクラスの中の「全ての友達」と

「担任」が期待する「クラスの中での在るべき像」を形成して、自分の頭の中に創り出したもう1人の自分を「クラスの全ての人間の立場」に置き換えて、クラスのメンバーの目で自分の行動を評価し、行動することができる「クラスの中での自分の他人化」の能力を誕生させ、その能力を駆使することができるようになる。

- ⑥ 小学校第6学年…委員会活動やクラブ活動、運動会等の全校的な活動のリーダーとして活動することによって、第5学年の「クラスの中での自分の他人化」の能力の範囲を小学校の中の「全学年の児童」と「全職員」と「全保護者」、そして、「地域の関係者」を含めた「小学校全体」へと拡げていく。

そして、「小学校全体の中での在るべき像」を形成し、描くことが出来るようになることによって、自分の感情とは別に、小学校を構成する全てのメンバーの目で自分の行動を評価し、最高学年・学校の顔・リーダーとして、行動できる能力である「小学校全体の中での自分の他人化」の能力を誕生させ、駆使できるようになる。

そして、この「小学校全体の中での自分の他人化」の能力を使って、グループの中の親友の気持ちがさらに良く分かるようになってグループの結束が高まったり、逆にグループ外の友達に対しては厳しくなくなったりする。

このような過程を辿ることによって、中学校で学び、活動できる実力を蓄えて卒業する。

- ⑦ 小学校第1学年から小学校第6学年までの発達の道筋を貫く論理性とは何か

小学校第1学年から小学校第6学年までの発達の道筋とは、小学校の中における「自分の自分化から自分の他人化へ」の発達の過程である。

そして、「自分の他人化」の能力については、その適用範囲の拡がりという「量的向上」と、感情の追体験能力の高まりという「質的向上」の二重構造が存在していると考えられる。

また、「新生児期→乳児期→幼児期」の発達過程を「人間として全く無力な状態から日常生活の自立へ向けての過程」・「小学校生活への準備期」と捉えるならば、「小学校第1学年から小学校第6学年までの発達過程」とは、「日常生活の自立の状態から小学校生活の自立へ向けての過程」・「中学校生活への準備期」であると捉え返す事が出来る。

Ⅳ.「発達の道筋をふまえた教育」の現実の問題への適用

1.「発達の道筋をふまえた教育」の現実の問題への適用とは何か

発達の道筋の現実の問題への適用とは、特別に配慮すべき点に配慮しながら、発達の道筋で児童の発達段階を

測ることによって問題点を浮き彫りにすることによって、一般的な発達の道筋に限りなく近づいて辿ることができるように認識と実体に働きかけるための理論的実践である。

2. 小学生の発達の道筋というモノサシで小学部第4学年を測ってみると

(1) 学級指導の中でクラスの一人一人の社会性の発達段階を測ってみると

① はじめに

平成22年度に、持ち上がりで小学部第4学年のクラスを担当した。このクラスは、指導者が特別支援学校で初めて担任したクラスであったが、第3学年の1学期に大変な混乱状態に陥ってしまった。しかし、発達の道筋というモノサシを創り、子どもたちの発達段階を測り、コミュニケーションを深めることによって、子どもの立場に立って指導することができるようになった。そして、平成21年の2学期以降は、クラスも落ち着いて行き、平成22年度には、複数の先生から、「今年の4年は、落ち着いていていい感じですね。」と言われるようになった。

しかし、社会性の発達という観点で見ると、「クラス

にまとまりが少ない」ことや「子どもたちの心がバラバラで、一つになっていない」ということが大きな問題であると感じていた。

そんな平成22年11月4日(木)に、このクラスにあるトラブルが起きた。そして、指導者は、このトラブルを解決しなければ、B君を取り巻く人間関係が決定的に悪化してしまうと感じ、必死に問題に取り組んでいった。

この事例報告は、このトラブルを解決する事を通して、一人一人の社会性の発達段階を発達の道筋で測って指導する実践的方法論を提案するものである。

②小学部第4学年を「小学生とは何か」で測ると

まず、「小学生とは、誕生から幼児期までの成長過程をふまえ、学校教育の土台となる最も基礎的な文化遺産を修得する児童である。」というモノサシで測ると、第4学年のクラスの5人全員が、特別支援学校での特別な配慮を必要としながらも、第1学年から第4学年まで学校生活を送り、学び続けることができていた。したがって、全員が「小学校第4学年」とであると考える事が出来たのである。

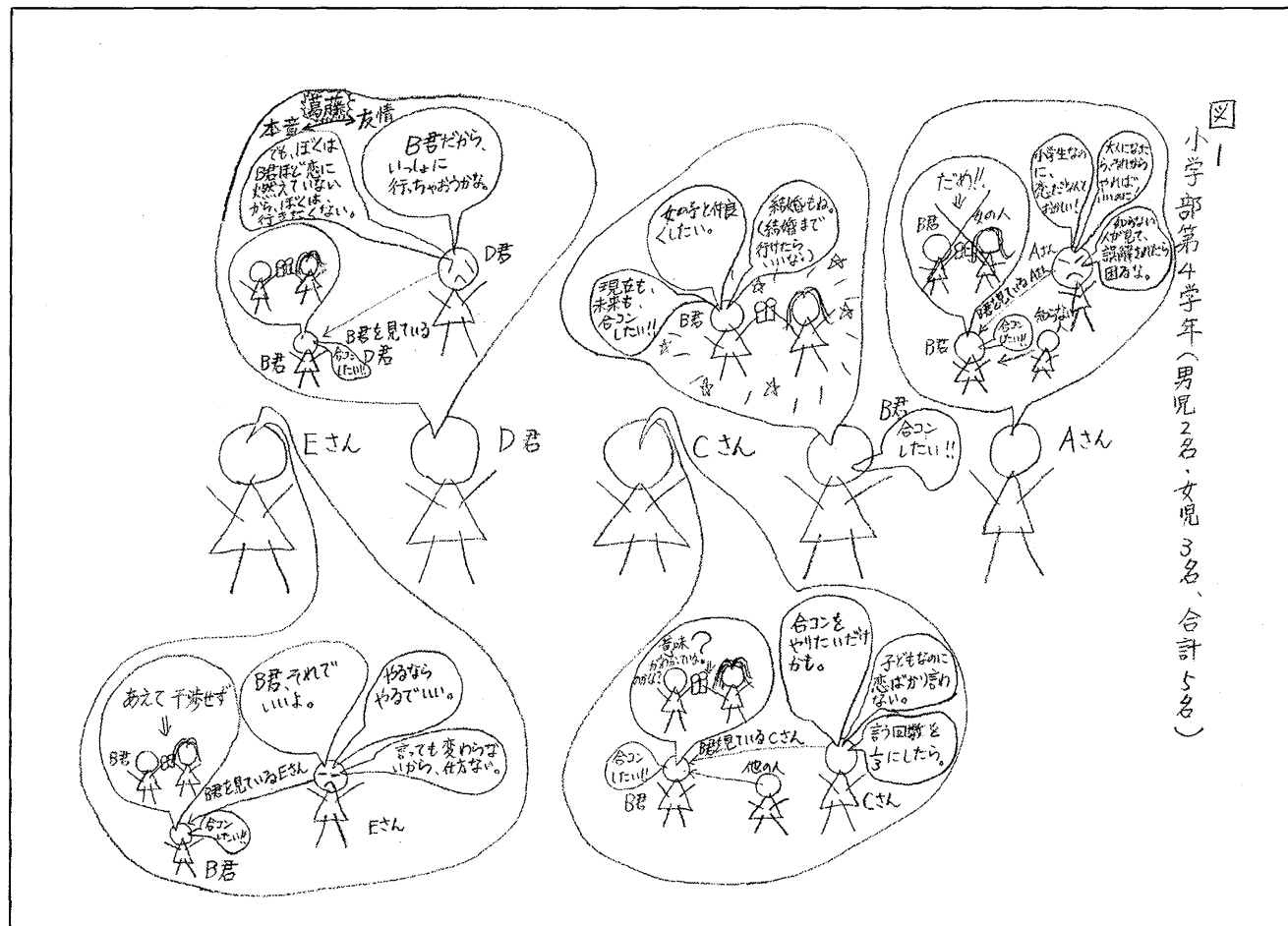


図1 平成22年11月4日(木)の給食時の様子

③小学部第4学年を「小学生の発達のだ筋」で測ると

(i) 11月4日(金)のトラブルを概観すると

具体的な場面として、平成22年11月5日(金)3時間目の学級活動での指導場面をみていく。

これは、前日の11月4日(木)の給食の時間に、B君が、「ほくは、女の子と合コンしたい!!」と叫び続けることによって起きたトラブルに対する指導である。

ちなみに、B君の「ほくは、女の子と合コンしたい!!」という発言に続いて、次のようなやり取りが行われた。

まず、Aさんは、「子どもなんだからそんなこと言わないほうがいい。」とたしなめたが、B君が強い調子で反論したために、Aさんが怒って2人で激しく言い争いを始めた。

そこで、CさんがB君を優しく諭したが、B君は、「自分はこれでいい。」と言って、自分の考えを変えなかった。

そして、D君は、B君に、「一緒に合コンに行こう!」と誘われて、「う、うん……。」と話を合わせていたものの、

(ii) Aさんを「発達のだ筋」で測ってみると

態度は引いてしまっていた。

最後にEさんは、(また言っている。)という様子で、冷ややかに見ていたのである。

ちなみに、この時のB君の頭の中は、小学生である「現在」のB君の実現したい像(=夢)であり、大人になってからの「未来」の像でもある。そして、この合コンをきっかけにして結婚までいけたらいいなと考えている。

なお、本章においては、薄井坦子(1988)の『ナイチンゲール看護論の科学的実践(1)』から、看護者と患者との間の認識の交流関係を描く「プロセス・レコード」という方法を援用した。

その理由は、①「児童の言動」②「指導者の思ったこと」③「指導者はどう行動したか」という項目を立てた表にまとめる事によって、事例の中の児童と児童、そして、児童と指導者の認識との交流関係を浮き彫りにして分かりやすく表すことが出来るからである。

表1 平成22年11月5日(金)のAさんの学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
①「小学生なのに、恋だなんておかしい。」「大人になってからやればいいのに。」	② Aさんは、「B君は、まだ小学生だから、合コンなんて出来ない」と思っているな。でも、「B君の立場に立って」B君の気持ちを考えてはいないな。	③「ふーん、そうだね。」とまずはAさんの気持ちを受け止めて認めた。
④「知らない人が見たら、誤解されると困るな。」「あんまり言い過ぎない方がいい。」	⑤ Aさんは、B君が「他の人が見たらどう思うか」という自分の提案を受け入れないで無視したと思ったから、頭にきたのかな。	⑥「確かに、知らない人がB君が言っていることを聞いたらビックリするよね。」Aさんの立場に立って答えた。
⑦ B君が「どうして、そうやって決めつけるの!?!」と言うと、激しく怒った。	⑧ あんなに怒ることないのになあ。「いけないことをしていけない」という「正義の味方」的な規範を強く信じて、自分の正義が友達の正義とぶつかり合う第2学年のトラブルの様子と似ているな。	⑨「まあまあ、気持ちは良く分かるけれど、B君もあんまり強く言われたら嫌になるんじゃない?優しくいってあげたら?」と提案する。

「表1 平成22年11月5日(金)のAさんの学級指導時の様子」の①～⑨というやり取りを行なった。

そして、その結果、「子どもだけど、合コンをしたい!」というB君の可愛い女の子への憧れや、女の子と仲良くなりたいという気持ちを明確なイメージとして描くことが難しいことから、B君の発言に対して大きな違和感を

(iii) Cさんを「発達のだ筋」で測ってみると

覚えるとともに、B君の気持ちを理解することが難しかったからこそ、激しく怒ることになってしまったのではないだろうか。

以上のことから、この当時のAさんは、その友達の反応から自分というものの像を少しずつはっきりと描き始める第2学年後半の段階レベルの社会性であったと考える。

表2-1 平成22年11月5日(金)のCさんの学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
①「合コンやりたいだけかも。」	② Cさんは、大人の合コンと比べることによって、B君の「合コンしたい!!」という言葉は、その形に憧れているかもしれない、と感じているようだ。	③「へえー、Cさんはそう思ったんだ。」と受け止める。

表2-2 平成22年11月5日(金)のCさんの学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
④「子どもなのに、恋ばかり言わない(方がいい)。」	⑤ Cさんは、自分が見聞きした大人の合コンとB君が心の中に描いている合コンは違うということを、自分の像として描く事が出来るんだな。	⑥「そうだよね。4年生で恋のことばかり言っていたら、ちょっとどうしたんだろうって、思われるかもしれないよね。」と答える。
⑦「(合コンしたい!!と言う(叫ぶ)回数を)今の三分の一にしたら……。」	⑧ Cさんは、B君が自分の考えを全面的に否定されると激しく怒ることがあるから、「合コンしたい!!」と叫ぶ回数を「三分の一ぐらい」にする、という折り合いをつけられそうな数値を提案したんだな。B君の立場に立って考えていて、すごい。	⑨「B君聞いた?Cさんの提案どう思う?先生はなかなかいいと思うんだけど……」と言った。

また、指導者は、①～⑨のやりとりを行なった11月5日(金)の朝に、Cさんから、時々AさんとEさんからB君に対する厳しい発言があることについて悩んでいるという相談を受けていたのである。そして、この時のCさんとの会話から、Cさんが、クラス1人1人の立場に立って、それぞれの気持ちを理解しながら、調和させようと努力していることが分かった。

つまり、Cさんは、小学校第4学年ではあっても、小学校第5学年の「クラスの中での自分の他人化」が出来つつあったからこそ、「B君がAさんとEさんからきつく言われるのをなんとかしてあげたいけれど、どうすればいいのかわからない。」という悩みを指導者に打ち明けるということになったと考える。

つまり、Cさんは小学校第5学年の「クラスの中での自分の他人化」が出来ようようになっていたからこそ、他の4人のいさかやまとまっていなかった状態がよく見え、分かったという事である。だからこそ、クラスを1つにまとめたいが、他の4人の社会性の発達段階が様々であり、個性も強いために、うまくまとめられることができないという矛盾に苦しんでいたのではないだろうか。

以上のことから、当時のCさんは、小学校第5学年レベルの社会性の発達段階に達していたと考えるのである。

(iv) D君を「発達の道筋」で測ってみると

表3 平成22年11月5日(金)のD君の学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
① B君に「一緒に合コンに行こう!」と誘われて、「B君だから、一緒に(合コンに)行っちゃおうかな。」と言った。	② いつも真面目なD君が本当に合コンに行こうと思っているのかな?友達だからB君に合わせて言っているのかな?	③「えー!D君、本当に合コンに行っちゃう!」とD君に確認した。
④「でも、僕は、B君ほど恋に燃えていないから、僕は、行きたくない。」	⑤ 本当の気持ちはそうだよね。でも、これを聞いたB君はどう思うかな。裏切られたと思って怒るかな……。	⑥「正直でいいね。でも、B君はこれを聞いてどう思ったの?」とD君の様子を観察した。
⑦ B君が、「僕は、他の人に誤解されてもいい。僕は、やりたいことをする。これは、『ぼくの個性』だから。」と言うと、「B君らしさは大事だから、それはそのままでもいいんだけど、B君は、自分の誤解を自分で解けるのかな、って、思ってしまう。それだけが心配……。」と涙を流しながら言った。	⑧ 頑なにCさんやAさんの忠告を聞こうとしないB君の立場に立ってB君の気持ちが分かるだけでなく、親友として、B君のために真剣に考えて行動している。だから、D君は、第4学年の「親友への自分の他人化」が出来ている。	⑨ D君の事が心配になり「本当に泣いているの?」と聞いた。
⑩ この学級活動においては、B君だけに話しかけていた。	⑪ クラスの中でAさんやCさんの立場に立って自分の行動を他人の目で評価できる小学校第5学年レベルの行動はとれるのかな。	⑫「Aさん、Cさん、Eさんに何か言いたいことはない?」と聞く。

⑦においてD君の涙ながらに訴えかける姿を見ることによって、さすがにB君も、「今からでも間に合うかなあ?」と発言し、頑なだった心を変化させることができたのである。そして、その結果として、「言う回数を三分の一に減らす」というCさんの提案を受け入れることができるようになった。

補足するならば、⑨の質問に対して、「半分涙目にな
(v) Eさんを「発達道筋」で測ってみると

っちゃった。でも（もうすぐD君は転校してしまうので）本当に心配なんだもの……」と答えた。

また、⑫に対しては、「B君のことだけでいい」と答えたので、第5学年の「クラスの中での自分の他人化」のレベルには行っていないと考えた。

以上のことから、当時のD君は、第4学年に相応しい社会性の発達段階を辿っていたと考えるのである。

表4 平成22年11月5日（金）のEさんの学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
①「B君、それでいいよ。やるならやればいい。」	② B君の立場に立ってB君の気持ちを認めているような発言をしているけれど、本気でそう思っているのかな?	③ Eさんに、「B君が『合コンしたい』と大声で叫び続けても、本当にいいの?」と確認した。
④「言っても変わらないから仕方ない。」	⑤「B君は、注意しても直そうとしないし、直さないから放っておこう」ということかな。小学第6学年の段階と似ているな。	⑥「そうなんだ。でも、注意してあげてもいいんじゃない?」と言った。
⑦「私はそれでいい。」	⑧ やっぱ、B君といさかいを起こしたくないのかな。もうこれ以上言うのは止めておこう……。	⑨「そうだね。」といって受け止め、認める。

④のような言動を見ると、合わない人とは無理をしまで合わせることはないという、「大人の対応」とでも呼べるような関わり方であるように感じられたが、普段のEさんの言動を見ていると、B君以外の友達に対しては、時折厳しい言動が見られることがあった。

しかし、一方では、この学級指導の翌週の11月8日月曜日の給食の時間では、こんなことがあった。

給食中にB君が気分良く大きな声で歌を歌い出したことに対して、Aさんが、厳しい調子でB君を叱った時のことである。指導者が、Aさんに対して「もう少し優しく言ってあげたら。」と言うと、Eさんが指導者をそっと呼んで、「先生、あんまり言うと、B君が気にするから言わないで。B君の気持ちも、私分かるから。」と言ったのである。

(vi) B君を「発達道筋」で測ってみると

つまり、Eさんは、B君が「みんなの前で特別扱いされるのは嫌だ。」と感じているのではないかと想像していたと考えられる。実際には、B君自身は、あまり気にしていないようであったが、EさんがB君の立場に立とうとし、B君の気持ちを考えようとしていた。そして、Eさんがこの時に想像したB君の認識は、実際のB君の認識とはずれがあったとはいえ、友達の立場に立って、友達の気持ちを考えようとしていたという事は確かである。

以上のことから、当時のEさんは、社会性に関しては、「友達への自分の他人化」の中期のレベル、つまり小学校第3学年中期の段階であったと考える。

表5-1 平成22年11月5日（金）のB君の学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
①「現在も未来も、女の子と仲良くなりたい。出来れば、結婚までいいね。」	①「B君と可愛い女の子の合コン中の像」の周りには、それを見ているAさんやCさん、D君、Eさんの像は描かれていないな。	③「可愛い子と結婚まで行けたらいいよね!」とB君の夢を認めて共感した。そして、もう一度、B君に「Cさんの『合コンしたい』という回数を三分の一にする」という提案についてどう思う?と質問した。
③「僕は、今のままでいいんです。僕の個性ですから。」	④ Cさんが提案した像を描こうとしないから、友達の立場に立って、友達の気持ちになって考えることが出来る小学第3学年の社会性には達していないのではないかな。	⑤ もう一度Cさんの提案を解説してからB君の気持ちを確認した。Cさんも、「B君そうしたほうがいいよ」と優しく言った。

表5-2 平成22年11月5日(金)のB君の学級指導時の様子

児童の言動	指導者の思ったこと	指導者はどう行動したか
⑦「Cちゃん、うるさいよ!だまって てくれない!!」	⑧ あっ!また暴言を吐かせてしまった。B君 を責める形にしてしまったからだな。ごめ んね、Cちゃん。	⑨「Cちゃんは悲しかったと思うよ。 B君のことばかり言って悪か ったけど……」とB君に話した。
⑩ D君が「僕は行きたくない。」と言 うと、「そうなの?それならそれで いいよ。」と言った。	⑪ ずいぶんあっさりと了解したな。どうして なんだろう?D君が言っていることの意 味がよく分かっていないのかな。	⑫「それでいいの?」とB君に念押 しして聞いた。
⑬ Eさんが「それでいいよ。(B君が 合コンをやりたいなら)やるなら やればいい。」と言うと、「そうで しょう!!」と言った。	⑭ うれしそうに答えているけれど、自分の気 持ちを分かってくれたと思っているのか もしれない。	⑮「やりたいことをやれと応援して くれているという意味じゃない と思うよ。」とB君に話す。
⑯ Aさんが「小学生なのにおかし い。」と言うと、「どうして、そう やって決めつけるの!？」と怒鳴 った。	⑰ B君は、どうしてAさんにだけはこんなに 激しく反応するのか?Aさんの発言の 像ははっきりと描けるのかな。	⑱「お互いに傷つけるような事を言 い合うのはやめよう!」と止め る。

B君の当時の普段の生活の様子を見ると、自分のクラスや他の学年のクラスでも、気の合う友達を見つけて遊ぶことが難しい面があった。もちろん、同級生のD君は友達であったが、B君の話題に合わせて、楽しく会話できたという面が小さくなかった。したがって、B君は、この時点では、気の合う友達を見つけて遊び始める小学校第2学年後半のレベルの社会性にはまだ十分に到達していなかったと考える。

そして、小学校第1学年と言う学年は、一般的には、男女入り乱れての混合遊びが中心で、友達同士のトラブルも多いが、担任がトラブルになっている児童の間に入って「媒介」になると、簡単に解決できる学年である。

しかし、B君は、指導者が児童同士の話し合いの間に入って「媒介」となっても、なかなかイメージを描いて解決することが難しい面があった。このようなことから、B君は、小学校第1学年レベルの社会性の発達段階に十分に到達しているとは言い難い面があったと考える。

つまり、自分のどうしてもやりたい事や大好きな事に関する社会性ということに限定するならば、本来ならば就学時に身に付けておくべき「自分の気持ちを我慢して、周りに合わせて集団で行動する」こと等の社会性が十分には身につけていないのではないかと考えられた。

特に今回の事例のように、自分の大好きなことやどうしてもやりたいことに関しては、指導者が友達とB君との「媒介」になって、友達の言葉を分かりやすく説明しながら関わっていった場合でも、「自分のやりたいことをやりたい」という発言を繰り返して、自分で問題を解決しようという姿勢はあまり見られなかった。

また、B君は、この「合コン」の話題以外にも、特に給食の時間に、「板野友美(AKB48)」「SMAP」「すぎたあきひろ」等のお気に入りのアイドルのことを突然ほめちぎって大騒ぎをして、他の友達の会話を遮ったり、割り込んだりすることが時々あった。そして、クラスの子ども達が、そのことに困って、たまりかねて注意する

と、急に目つきが変わって、強い口調で反論したり「逆ギレ」したりしてしまいがちであった。

そして、その度に、クラスに(またか……!)という白けた空気が流れるという事が繰り返されがちであった。

このように、自分の大好きなものに対するB君の行動という事に限ってB君の行動を見ると、自分のやりたい気持ちを実現するために、周りの人、事物との間に強い葛藤が生まれて、「反抗」を繰り返すという就学前の自己中心的な傾向が強く見られるように感じられた。

しかし、表5-2の⑦の時にCさんに強く言ったものの、落ち着いてから「悪いこと言っちゃった……」と後悔し、指導者と相談して一緒に謝ることが出来たという面もあった。

また、この平成22年11月5日(金)の学級活動においては、指導者が「媒介」になることによって、友達のD君が、涙ながらにB君のことを心配している姿を見て、B君自身が納得して、Cさんの「『合コンしたい!!』と叫ぶ回数を3分の1にしたら。」という提案を受け入れて、自分の行動を変えることも出来た。

また、自分のお気に入りのアイドルのこと以外の日常生活的なことに関しては、気前良く順番を譲ったり、友達の考えを受け入れたりすることも出来ていた。

つまり、B君は、全体的には小学校第4学年であるが、一般的な社会性に関しては、1年間の小学校生活を経験して、いろいろなことが協力してできるようになる小学校第2学年の初期の社会性に達していたと考える。

と同時に、自分の大好きなアイドルやどうしてもやりたいことなどの「自分の認識として強く描かれた目的像の実現」に関しては、就学前の社会性を発揮してしまいがちであった。

(vii) 小学部第4学年の一人一人の社会性の発達段階を「小学生の発達の道筋」で測ると

以上のように、このクラスの5人の社会性の発達段階を測り、5人の認識(=「像」)を絵で表してみる

と、あることに気付く。それは、B君以外の4人の像には「B君と合コンしている女の子を見つめるもう1人の自分自身の像」、つまり、「自分の頭の中に創り出したもう1人の自分(=自我)の像」が描かれているが、B君の像には、自分がやりたい目的像は描いてあるが、それを見つめる「自分の頭の中に創り出したもう1人の自分(=自我)」の像が描かれていない上に、その「自分の頭の中に創り出したもう1人の自分」を友達に置きかえた「友達像」も明確に描かれていないということである。

以上のことから、このクラスは、同年度の誕生日によって編成された「小学校第4学年という同質クラス」であることは「事実」であるが、社会性の発達段階という観点でみるならば、「小学校第5学年」レベルのCさん、「小学校第4学年」レベルのD君、「小学校第2学年中期」レベルのAさん、そして、友達と積極的に関わることが得意ではない「小学校第3学年中期」レベルのEさんとともに、全体としては第4学年であるとともに、全体的な社会性の発達段階は小学校第2学年の初期のレベルであり、大好きなことに関しては、就学前のレベルの行動をとってしまいがちなB君が、同じクラスで学習・生活しているという「構造」になっていたと考えるのである。

(viii) 平成22年11月5日(金)以降の指導方針について

この11月5日(金)以降の学級経営の方針として、できる限り1人1人の社会性の発達段階のデコボコをふまえて、それぞれの児童の発達段階に合わせた指導を行なうとともに、社会性の伸長という観点においては、大きく段階が異なっているB君が恥をかいったり、自信を失ったりしないように、B君の良いところを見つけて認め、励ましながらか、指導者がB君と他の4人との「媒介」になっていくことにした。

つまり、B君の言いたいことを、指導者がその認識をB君の立場に立って読み取った上で、B君の認識が他の4人の友達たちに良く伝わるように補足して表現するとともに、他の4人が話した言葉をB君がよく理解できるように、そして、「学習」や「生活」、「遊び」を含めた全ての生活過程において、B君が友達の像を明確に描けるように、指導者が内容を分かりやすく噛み砕いて、イメージ豊かにB君に伝えることによって、B君と他の4人との認識の交流関係を盛んにしていくということであった。

そして、あくまでも基本的には「第4学年」としてB君に接しながらも、在るべき就学前の社会性として身に付けておくことが必要であると考えた「やりたい気持ちと抑える力のバランス」がとれるように働きかけていった。

そして、このクラスの中で最も社会性が発達していると考えたCさんに、指導者の指導の意味をよく説明して、Cさんを学級づくりの核にすることによって、クラス全体のまとまりを創っていくことを考えた。

そして、指導者がB君と他の4人の認識の交流関係の「媒介」になる以前の問題として、B君だけでなく、まずは、AさんとCさん、D君、Eさんとの「信頼関係」を築き、「一体感」を持てるように「クラスづくり」を重視し、意図的に行ないながら指導を続けるという方針を立てた。

なぜならば、問題となっているのは「社会性」と言う事であり、そのためには、このクラスを構成している一人一人の児童との信頼関係を構築し「一体感」を共有してこそ、小学部第4学年の5人の心を教師に開かせ、この5人によって形成される小社会の中で人類の文化遺産である「社会性」を大きく伸長させることが出来ると考えたからである。

つまり、教師が子ども達にとって心を開くことのできる「媒介」となりえてこそ、子ども達の1人1人の社会性の発達段階の凸凹(でこぼこ)に「はしご」をかけて、1人1人の描く像が繋がるように働きかける事ができると考えたということである。そして、この「お互いの像が繋がる」ということによって「お互いが分かり合えた」という一体感を持たせてこそ、その結果として、心を開かせて、クラスという自分の属する小集団において「社会性」を伸ばしていくことができると考えたのである。

そして、この指導方針をもう1人の担任であるA先生とよく話し合っ、教師が意図的にクラスの子供達との「媒介」になって、社会性を発達させていくことを共通理解して学級経営を進めていった。

今、振り返ってみるならば、この「クラスづくり」こそが一見「回り道」のようではあったが、実はB君の社会性を伸ばすための近道となっていたと考えるのである。

(ix) B君についての考察

最後に、B君自身は、特別な配慮を必要としながらも、全体的には小学校第4学年として成長しているのに、なぜ、自分の大好きなことに関しては、就学前のレベルの行動のように現象してしまったのかという事の原因について、指導者として考察していく。

指導者として問題点を解決する過程で2つの原因があるのではないかと考えた。

まず、1つ目の原因として、B君は、手術をしたことによって、緊張の具合が変わった事が考えられる。

そして、その結果、小学校生活においては、座位保持椅子と車いすの乗り換えや車いすでの移動等を自力でできる範囲がより狭くなり、平成22年11月当時は、ほぼ全ての移動で介助を必要とするようになっていた。

次に、2つ目の原因として、小学校という小社会における教育の中で創り創られた2次的な障害による面があったのではないかとということである。

一般的には、小学校第4学年とは、学校生活も4周目に入り、学校生活にも慣れてくることによって見通しが立つとともに、自分の力に自信が出てきて、いろいろな

ことを自力でやりたくなる学年である。そして、友達との関わりも深まり、「親友への自分の他人化」と「親友グループの中での自分の他人化」の能力を創出し駆使することによって、徒党を組んで一緒に行動する時期である。

この一般的な第4学年の特徴を考えると、B君は、第4学年の発達段階の特徴である自主性が大きく発達し、自分でいろいろなことをやりたい気持ちが強くなってくる時期であるにもかかわらず、肢体不自由という障害を負うことによって、自分の座位保持椅子に座ってじっとしていることが多い状況になっていたと考えられる。

また、四肢・体幹の動かしにくさのゆえの運動量の確保の難しさと、食欲の旺盛さによって、この時点での体重が53kgになり、自分自身で身体を動かすことがますます難しくなってきた。

しかし、体重の増加にもかかわらず、B君は、平成22年10月には、自分で立って、尿瓶なしで小便ができるようになった。これは、平成21年度と平成22年度の2年間の自立活動を指導者が担当することによって、継続して指導を積み重ねてきた成果であり、B君自身の大変な努力の成果でもある。

しかし、全体的に見れば、B君は、脳性まひによる肢体不自由という障害を負うことによって、「四肢・体幹を動かしにくい」という障害特性と、体重の急激な増加によって、ますます自分の身体を自分の思うように動かしにくい状態になってしまっていたのではないだろうか。

つまり、「脳性まひ」と「手術」と「体重の急激な増加」による「四肢・体幹の動かしにくさ」という不自由さに対する「苛立ち」と、「自力で好きなようにやりたい」「自分が動きたい時に、すぐに自分の好きなように動きたい」という小学校第4学年の特性でもある自分でやりたい欲求の高まりを満たすことができないことに対する二重の「苛立ち」によって、とても苦しんでいたのではないかと考える。

このように考えると、B君が、自分の席や廊下やトイレで突然大声で歌を歌い出したり、友達に自分の好きな話題を、相手の反応など関係なく大声で話し続けたりしていたのは、B君にとっては、クラスや小学部の中で「社会的な繋がり」を保ちたいという心からの率直な願いの現れだったと考える。

しかし、このような関わり方を続けていけば、結果として、友達に文句を言われたり、友達にあきれられたりして、B君自身が、「予想外の反応をする友達」「嫌な友達」として位置づき、クラスの中での社会性を保つことができなくなってしまうことが予想された。

だからこそ、指導者が、B君が友達や他の人へ非社会的な関わりをしがちである「背景」と、そのような行動をとらせてしまう「B君の認識の在り方」を把握し理解した上で、B君と他の子ども達との認識の交流関係の「媒介」の役目を果たすことによって、お互いの認識の相互浸透を意図的に促進し、社会性の発達の道筋を目的

目的意識的に発達させられるように指導を行ない続けていったのである。

(2) 社会科見学でB君に起こった変容について

①指導方針の実践によって社会科見学でB君に起こった変容について

Ⅳ-2-(1)-③-(viii)で提示した指導方針に基づいて指導を行ない続けていた平成23年1月28日(金)に、第4学年の4人は、板橋区の清掃工場に社会科見学に行った。その時の帰りの様子が図2-1と図2-2である。(ちなみに、D君は平成22年12月に東京都の普通小学校に転校したため、この事例の時のクラスは4名である。)

なお、この時の交通手段は、スクールバスだった。

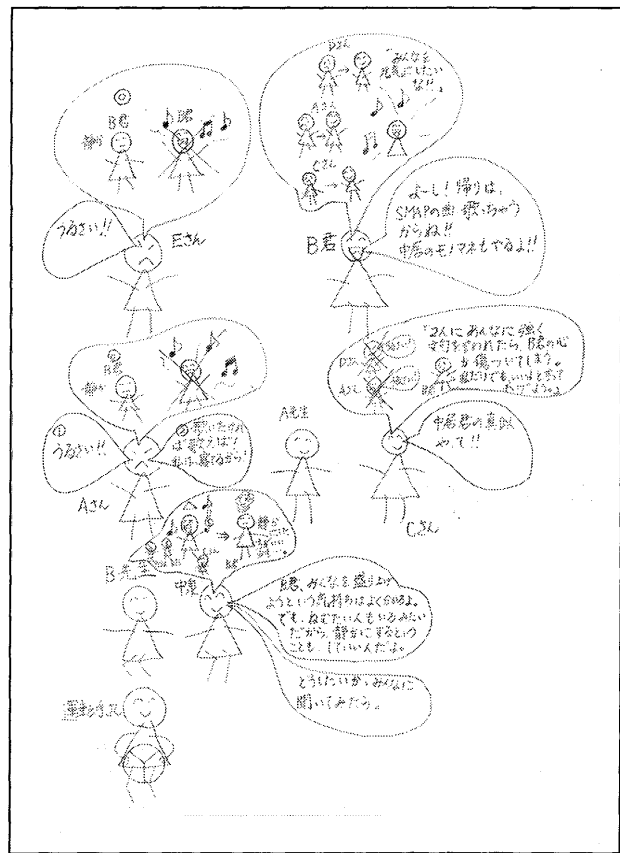


図2-1 平成23年1月28日(金)の社会科見学の帰り道の様子(前半の10分間)

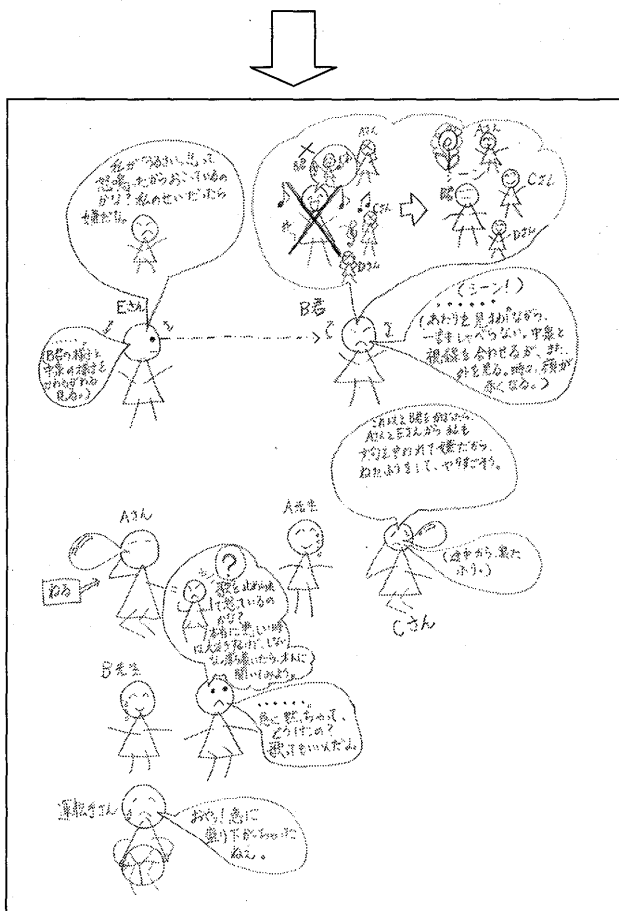


図2-2 平成23年1月28日（金）の
社会科見学の帰り道の様子（後半の10分間）

②B君に起こった変容の「直接的な原因」についての 検証

社会科見学で起こったB君の変化をまとめるならば、約3か月前の平成22年11月4日（木）の給食時のトラブルや11月5日（金）の学級指導時では、自分がやりたいと強く思うことをなかなか変える事が出来なかったB君が、この社会科見学では、自分の意志で自分がどうしてもやりたかった「クラスを盛り上げること」を我慢して静かに過ごし続けるという大きな変化を起こす事が出来た。

変容とは、「すがたかたちがそれまでとすっかり変わる。また、変えること。」（『例解新国語辞典』三省堂）である。したがって、このB君の大きな変化を「変容」と言ってもよいのではないかと考える。

そして、ここでは、このB君に起こったこの変容の「直接的な原因」について検証していく。

まず、この変容の大きな原因として、指導者が、B君と他の3人の子ども達との「媒介」になり、他の子ども達の認識をB君が受け入れることができる「表現」に変えて伝えたことによって、B君がその「像」を描くことが出来たからであると考えられる。

実は、指導者は、この社会科見学の前日の放課後に、B君自身から「転校したD君の代わりにクラスを盛り上げようと、3人の女子の友達に積極的に話しかけているのに、なかなか話に乗って来てくれない」という相談を受けていた。

そして、この情報を得たおかげで、B君が社会科見学の行き帰りに大きな声で歌を歌おうとする目的は、「クラスのみんなを盛り上げたいからである」ということが分かった。だからこそ、「クラスのみんなのために頑張りたい」というB君の立場に立って、「みんなを盛り上げようという気持ちは分かるけれど」という表現で話し

表6-1 平成23年1月28日（金）の社会科見学での様子

児童の言動	指導者はどう思ったか	指導者はどう行動したか
① 行きのバスの中で、大きな声でSMAPの歌を歌ったり、モノマネをしたりした。	② B君は、クラスの雰囲気を盛り上げようと一生懸命だな。頑張れ!!	③ B君の気持ちに寄り添って歌や物まねをさせた。
④ 帰りのバスに乗った時に、AさんとDさんが「眠りたい」「休みたい」と言った。	⑤ 社会科見学では大分動き回ったからな。疲れるのも無理はないか。B君はどう言うかな。	⑥ 「そうだよね。」とAさん、Cさんの気持ちを受け止める。と同時に、B君の反応に注目する。
⑦ 「帰りも、SMAPの歌を歌っちゃうよ！モノマネもやるよ!!」	⑧ 自分がクラスを盛り上げなくてはならないという強い使命感を持っているから、社会科見学での疲れたAさんとCさんの気持ちに気付く余裕が無いのかもしれない。	⑨ 「まあまあ、B君はみんなを盛り上げようという気持ちなんだよ。」とB君の気持ちを伝え、B君とAさん、Dさんの様子を観察する。

表6-2 平成23年1月28日(金)の社会科学見学の様子

児童の言動	指導者はどう思ったか	指導者はどう行動したか
⑩ Aさんは、「うるさい！歌いたければ歌えよ！私は寝るからね。」と言ひ、Dさんは、「うるさいなあ！」と言った。	⑪ 疲れていると言っているのに気持ちを見えられず、だれでも怒っちゃうよな。 でも、もう少し優しい言い方が出来ないのかな。B君はどうするんだろう。キレちゃうかな……。	⑫ 「うーん。そうなんだけどねぇ……。」と言ひながら、B君の表情を観察する。
⑬ B君は、大きな声でしゃべり続けた。	⑭ Aさんは、あんなに強い調子で言っているし、Cさんはうんざりした表情で言っているのに、B君は、友達の立場に立って考えることが難しいのかな。	⑮ どんな言葉でどのように話しかければ、B君の認識を変える事ができるかと必死に考えた。
⑯ B君は、大きな声でしゃべり続けた。	⑰ 「B君は単に自分が騒ぎたいだけなんだ」と子どもたちに誤解させないように、B君と子ども達の認識の媒介になってB君の本当の気持ちを伝えなくては！	⑱ 「B君、盛り上げようという気持ちは分かるけれど、眠りたい人もいるかもしれないから、静かにしていてもいいんだよ。みんなにどうしたいのか、聞いてみてもいいんじゃないかなあ。」と話しかけた。
⑲ 初めは、担任を見つめて、また喋り続け、その後、少しずつ静かになっていき、突然全く喋らなくなった。	⑳ あれ、どうしたんだろう。急に静かになっちゃったな。分かってくれたのかな。	㉑ B君の様子を観察する。
㉒ 担任が、B君の顔を見ても、顔を横に向けたり下を向いたりして、黙っていた。	㉓ B君の「盛り上げたい。」という気持ちにどこまでも寄り添えなかったことが失敗の原因だったのかもしれない……。また「自分が良かれと思うことを子どもに押しつけてしまう」悪い癖が出てしまった！	㉔ 「B君、何かあったの？」と聞く。B君の様子を観察する。
㉕ 時々顔を赤くしたり、外を見たり、うつむいたりして、黙っていた。	㉖ B君の心に寄り添えず、気持ちを踏みにじってしまったことを率直に謝ってすっきりしてしまいたい。あーあ、研究会のゼミで、ある先輩の先生から「子どもの心に寄り添うことの大事さ」を教えていただいたばかりなのに、馬鹿だな……。でも、この場合、すぐに謝るのは、教育としてどうなんだろう？	㉗ A先生に「何かありましたか？」と表情で確認した。謝る言葉が喉のところまで出かかっていたが、我慢して謝らなかった。
㉘ EさんがB君と担任を交互に見た。	㉙ Eさんは、(自分がB君に怒鳴ったから黙ってしまったかもしれないから、嫌だな)と思っているのかもしれないな。	㉚ Eさんの様子を観察する。
㉛ 周りを見ながら黙っていた。	㉜ B君が本当に悲しい時は、大声で泣くのに、今日は泣いていない。だから、決定的な失敗とはいえないのかもしれない……。だから、B君が落ち着いてから、B君の「真意」を確かめよう。	㉝ 「B君、何かあったら言ってね。」と声をかけた。時々B君の表情を観察しながら帰った。下車してから教室へ車いすを押していく時に、「怒った？」と聞いた。

表 6-3 平成23年1月28日（金）の社会科見学での様子

児童の言動	指導者はどう思ったか	指導者はどう行動したか
㉔ 「そうじゃないよ。」	㉔ なんだ、怒っていたんじゃないかな。じゃあ、どうして黙ってしまったんだろう？	㉔ 「そうなんだ。」と受け止めて、表情をそっと見ながら車いすを押し続けた。「嫌なこと、あった？」と聞いた。
㉕ 「違う。」	㉕ 友達にいろいろ言われて嫌だったのかな？と思っていたけれど、そうじゃなかったんだ……。	㉕ 「ふーん、そうなんだ。」と言って受け止める。
㉖ その後、給食の準備の時には、大分表情が柔らかくなった。	㉖ 大分落ち着いてきたな。今なら無理強いすることなく、B君の本当の気持ちを聞くことが出来るかな。	㉖ B君に「お手洗いは大丈夫？」と声をかけた。トイレ介助をしながら、「どうして黙ったの？」と聞いた。
㉗ 「だって、ぼくは、みんなが静かな方がいいと思ったから、静かにしていたんだよ。」	㉗ 偉い！本当！？以前のB君ならば、帰りのバスで歌いたい、と思ったら、周りの友達の気持ちよりも、自分の歌いたい気持ちや盛り上げたい気持ちを優先しているはずなのに、自分の意志で我慢したんだな。みんなの気持ちになって行動できるなんて、すごいな！！	㉗ 即座に「偉い！！！」と褒めた。そして、帰りの会で、「他の友達のために自分の気持ちを我慢して、静かにできたB君は、『花まる』です！！」とみんなの前で大いに褒めた。
㉘ 「ありがとうございます。」	㉘ 厳しく文句を言っていたEさんまでと一緒に喜んでくれた。この成長をクラスの子も達とA先生にも知ってもらえて良かった。これで、B君がみんなのために頑張ったことを共有出来たから、B君がクラスの一員として位置づくはずだ。お母さんにも知らせて喜んでもらおう。	㉘ お迎えに来ていたお母さんにも、この日のB君の成長について話した。

かける事が出来た。

その結果、B君に、クラスみんなのために、「歌を歌って盛り上げる」ということと同じ効果を上げる行動として「静かにする」という行動を像として描かせる事ができたからこそ、10分間、「眠くて休みたい友達の立場に立って」考えて、自分の歌いたい気持ちを我慢するという「友達への自分の他人化」を実際に行ない、行動として表現するという「変容」を引き起こすことができたと考える。

③ B君に起こった変容の「間接的な原因」についての検証

B君に起こった変容の「間接的な原因」として、一見平凡な「ある働きかけ」が、極めて重大な意義を持っていたと考える。それは、バスに乗る直前の「トイレ介助」であった。

まず、指導者とB君は身障者用トイレに行ったが、そこには、座式の洋式のトイレしかなかった。でも、B君は、掴まれるバーがあれば立って尿瓶無しで小便をする事が出来たので、（掴まることのできるバーがあれば出来るかもしれない。）と考え直して、普通トイレの方に

行ってみた。しかし、補助バー付きのトイレがあったものの、そのバーは非常に高かった。

一瞬指導者は、（このバーでは、B君には厳しいかな？）と思ったが、まずは、B君の気持ちを確認して、本人の気持ちに寄り添ってみようと考え、B君に「やってみる？」と聞いてきたのである。すると、B君は、「やってみましょう！」と、意欲的に答えた。

そこで、少し狭めのトイレの足場を踏み外さないように十分に気をつけながら、B君の背中にソフトにソフトに触れながら介助を行なうと、B君は、上手に小便をすることが出来た。

指導者は、「凄いね！やったね。出来たね！」と、すかさず褒め、B君も、「やりましたね！できましたね！」ととてもうれしそうだった。

このように「ちょっと無理かなと思えるような共通の課題」を一緒に力を合わせて克服できたという共通体験を積み重ねることによって、B君にとっての「指導者像」が、自分の気持ちを分かって、気持ちに寄り添って困っている問題を解決してくれる「頼りになる存在」という「快」の感情とともに、B君の認識の中に刻み込ま

れていったと考える。

つまり、B君の帰り道での変容を可能にしたものとは、「トイレ介助」を媒介とした、指導者との信頼関係であり、「一体感」の共有であり、その結果として、指導者に心を開かせることが出来たからであると考えているのである。

④児童との信頼関係構築のために不可欠なもの

この清掃工場見学におけるB君の変容から、児童との信頼関係構築のために不可欠なものとは、「日常生活の中で自立のための生活を創っていくこと」であり、特に「おトイレは大事である」ことを実感した。

さらには、この社会科見学までの毎日の日常生活を振り返ると、指導者はB君の気持ちにどこまでも寄り添って、乗り変えやトイレ等の日常生活動作の介助を、言葉かけを行ないながら、「毎日」「いつでも」「どこでも」、痛い思いや嫌な感じを味わわせないように相手の立場に立ちながら、繰り返し繰り返し行ない続けていた。そして、「立って尿瓶なしで小便ができるようになる」という実績を共に創り上げたことが極めて重要な意味を持っていた事に気付いた。

そして、信頼関係を構築し一体感をお互いが持ち、指導者に対して心を開くようにという目的を明確に持ち、「日常生活動作の介助」を、しっかりとした技術を身に付けて、目的意識的に指導し続ける事の重要性をB君に学ばせてもらった。と同時に、自立活動の威力を実感する事が出来た。

また、この「日常生活動作の指導」について考えるならば、指導者とは、この重要事を心おきなく毎日毎日くり返し指導することを通して、教育活動を通して信頼関係を構築しお互いに一体感を持ち、心を開かせるための指導を存分に出来る有利な立場にあると考える。

さらには、教育において大事な事は、指導のテクニックだけではなく、「一緒に生活し、一緒に一体感を持つるように」児童の気持ちに寄り添って、「ともに生活を創り続ける」ことにありと実感した。そして、児童の可能性を信じて、児童に変化が起きるまで、心を込めてやり続けることの大事性を改めて学ばせてもらった。

また、児童が教師との一体感を持ち、教師に心を開くようになるためには、まず、クラス全体が一体感をもち、まとまっていることが前提となると考えた。

なぜならば、クラスとは、学校生活の基盤であり、安心して学校生活を送れるという生活過程を創り出し、クラス全体が1つにまとまって一体感を持って、指導者に心を開いてこそ、このクラスの内部で教師の指導の全てをすすんで受け入れていくという次の段階へと進んでいく事が出来るからである。

だからこそ、全ての教育の土台としての「クラスづくり」の重大さを改めて感じている。

(3) 平成22年度の研究実践過程を総括する

①第4学年における1年間の指導の流れについて

平成22年度の小学部第4学年の1年間を総括すれば、発達の道筋の威力と手応えを実感した1年間であったと考える。

まず、11月5日(金)指導は、①～⑦という過程を辿った。

- ①11月5日(金)の学級指導の時間において、黒板に、11月4日(木)のトラブルの現場にいた5人の体の絵を描き、アタマから認識を表す「風船」を出した絵を描く。
- ②時間の経過に沿って、5人が言ったことを吹き出しの中に描いていく。
- ③今度は、時間の経過に沿って、その言葉を言った時にどんな像をアタマの中に描いていたかを発表し合って、「風船」の中に絵や言葉で表現する。
- ④この「言葉」と「絵」をもとにして、B君が言った言葉とアタマの中に描いていることの意味を確認する。
- ⑤残りの4人から、質問や感想を聞いて、お互いの誤解を解いていく。
- ⑥これからどのように考えて行動すれば良いかという方針を立てて、全員で確認する。
- ⑦この①から⑥の過程を辿った上で、『小学部第4学年を「小学生とは何か」「小学生の発達の道筋」というモノサシではかってみると』というレポートにまとめる。

つまり、この指導方法は、クラス全員に関わる重大な問題を、子ども達全員と教師が協力して、お互いの頭の中の像を目に見える形に表しながら解決していく方法であると考えている。

と同時に、この指導中の集団の中での関わり方の事実と論理によって、一人一人のより明確な発達段階を測り取る事が出来た。

そのおかげで、11月5日(金)の指導後は、一人一人の児童の発達段階に相応しい働きかけを行ないながら、2人の指導者が共通の指導方針を持って、指導に当たることが出来るようになった。

つまり、特にB君が話の中であまり良く理解されなかった事について、指導者が「媒介」になってそれぞれの児童の社会性の発達段階のデコボコにはしごをかける事によって、B君の描いている像を他の児童も描き理解できるように補足できるようになったという事である。

また、友達が話していることの中でB君が理解することが難しい事も、指導者が「媒介」となって、B君がよく理解できるように分かりやすく説明し、B君がその像を生き生きと描けるように心がけて指導を続けた。

② B君以外の4人の変容について

このように、学級経営において、発達段階のデコボコに対して、指導者が協力し合って「媒介」となり、その発展が真に将来の見事さにつながるようにと、目的をはっきりと描いて、目的意識的に指導を行なうことによって、B君だけでなく、他の4人もさまざまな変化を見せ

ながら、社会性の発達の道筋を短期間に辿る事が出来た。

(i) Aさんについて

例えば、Aさんは、小学校第4学年の3学期の縁日という小学部のお祭りの行事で、自分達のお店の宣伝のために、自分からすすんで廊下に出て、大きな声で「いらっしゃいませ!」と呼び込みをすることが出来た。そして、その反省会では、「準備が大変かなあ、と思ったけれど、みんなでやると大変じゃなかった。お店にお客さんが来なくなって呼び込みをやっていたら、CちゃんやEちゃんが駆けつけてくれてうれしかった。」と素直に発表することが出来た。

さらには、第5学年に進級した平成23年度の1学期の始業式前の朝の会で、Aさんが指導者に「机を動かしてもらってもいいですか?」と丁寧な言葉でお願いする事が出来たので、驚かされた。なぜならば、Aさんは、第4学年までは、指導者に話す時は友達に話す時のような言葉遣いになりがちで、指導を行なう事が多かったからだった。

しかし、この日は、指導者に対する自分の立場を意識しながら話す事が出来るようになっていた。そこですかさず、「さすがだねえ。やっぱり5年生になると違うね!」と褒めると、Aさんは、「ありがとうございます。でも、もう高学年ですから……」とニッコリ笑って答えた。

つまり、Aさんは、3月の終業式からの僅かな間に、クラスという小集団の中で自分の行動を他人の目で評価して行動できる小学校第5学年の「クラスの中での自分の他人化」が出来るようになっていたという事である。

これには2つの理由が考えられる。

まず、Aさんの気持ちにどこまでも寄り添って信頼関係を構築し、一体感を持てるように目的意識的な指導を行ない続けたことによって、Aさんが指導者に心を開いた分だけ、発達の道筋をふまえた「社会性を伸長する指導」が、Aさんの心の中に入っていくようになったからである。また、指導者が、Aさんが大好きなドラマのDVDを見たり、Aさんが大好きな音楽を聞いたりして、意図的に共通の話題にしてコミュニケーションを深め、Aさんの好きなものを味わい共感するとともに、Aさんを理解しようとしている姿勢を意図的に見せたことも、信頼関係を構築し、一体感を共有するために有効であった。

さらには、平成22年11月以降は、同じ学年を組んでいたA先生と相談し、次年度への意識づけのために「もうすぐ5年生なんだから」ということを会話の折に意識的に入れて、第5学年としての発達段階に相応しい行動が取れるように規範となる行動を示す指導を続けていった。このことが、Aさんの意識に「5年生になったら」というイメージを創り、始業式での大きな変化を生み出す事が出来たのではないだろうか。

このように信頼関係を構築した上に発達段階を踏まえ

た指導を行ない続けたからこそ、縁日でみんなに感謝出来るという大きな社会性の発達を実現し、一気に小学校第5学年の「クラスの中での自分の他人化」にまで発達することが出来たと考えるのである。

(ii) Cさんについて

次に、Cさんは、縁日の準備では、いろいろなアイデアを提案し、お店をみんなで盛り上げただけでなく、Aさんから、「Cさんへの感謝の言葉」が自然に出るという変化を引き出すことができた。

その原因として、指導者が、Cさんの苦労や悩みに共感し、その悩みをよく聞いて一緒に解決していったことが挙げられる。そして、Cさんの活動が批判の対象にならずに活躍できるように指導者が「媒介」としての役割を果たしながら、クラス全体に働きかけていったからである。と考える。

また、「小学生の発達の道筋」というモノサシでCさんの社会性の発達段階を測ったからこそ、Cさんを「少し感受性が強い少女」と単純にタイプ分けをせず、Cさんの気持ちにどこまでも寄り添って指導することができたように思う。

そして、その結果として、Cさんは、クラスが一体感を持てるように自分の意識を少しずつ変化させて、縁日などのいろいろな行事で、クラスのために、友達のために頑張るという、より高いレベルへと社会性を発達させる事が出来たと考えるのである。

(iii) D君について

一方、D君は、転校前の11月終盤においては、クラスの1人1人の表情から気持ちを読み取りながら、話すべきことと、今話してはまずいことなどをよく考えて話すことが出来るようになった。

しかし、平成22年度の第4学年の1学期においては、自分の信じる価値観を押し通そうとしがちであり、「正義の味方」とでも呼ぶべき小学第2学年と似た行動が見られることもあった。しかし、平成22年11月においては、小学第4学年レベルの「親友への自分の他人化」へと社会性が大きく発達した。

そして、D君は、平成22年12月に東京都の公立小学校に転校し、現在では、特別な配慮は必要であるが、親友もでき、普通小学校の中で、仲良く楽しく学習生活を送っている。

指導者として、D君の大きな成長には2つの原因があったと考える。

まず、1つ目の原因は、自分の意のままになる「電動車いす」という移動手段を手に入れたことである。

つまり、この電動車いすを使うことによって、人間の認識の動きや実体の動き、そして、自分自身の位置と他人や自分の周りにあるものとの関係についての像をだんだんと積み重ねていったからこそ、「自分の頭の中に創りだしたもう1人の自分(=自我)」が明確化・鮮明化し、友達の立場に立って気持ちを考えることができる

「友達への自分の他人化」へと急激に社会性の発達の道筋を辿っていくことが出来たのではないだろうか。

そして、D君は、電動車いすを自分の足として自由に使いこなすことによって、よく分かるようになった友達の認識をさらに積み重ねて、友達の認識をさらに躍動感ある像として描くことが出来るようになったからこそ、友達のことを親身になって心配することができる「親友への自分の他人化」へと進むことができたのだと思う。

そして、2つ目の原因として、指導者がまずは、D君の気持ちにどこまでも寄り添って、信頼関係を築き、一体感を持ち、心を開くように働きかけたからこそ、社会性を伸ばすために行なったさまざまな指導を受け入れることができるようになっていったと考えるのである。

(iv) Eさんについて

最後に、Eさんは、2学期後半から、「友達の気持ちはこうではないか」と考えて働きかけることができるようになってきた。また、自分の考えた通りにならないことがあっても、「まっ、いいか!」という言葉とともに、自分の認識を新しい状況に合わせる事が出来るようになってきた。

そして、3学期においては、クラスのメンバーの表情を見ながら、その表情から気持ちを想像し、気を配りながら働きかけることができるようになった。つまり、小学校第3学年の「友達への自分の他人化」が十分にできるようになっただけでなく、小学校第5学年の「クラスの中での自分の他人化」も出来始めた。

この変容の原因として、指導者が漢字の指導を媒介にして、苦手意識が強かった漢字が得意になるという事実を創ることによって、Eさんとの間に信頼関係を築き、Eさんが指導者との一体感を持ち、指導者に心を開くようになったからであると考えられる。

また、Eさんが大好きなドラマのDVDを指導者が見て、意図的にそのドラマの内容を共通の話題にしてコミュニケーションを深めたことも、信頼関係を構築し、一体感を共有するために有効であったように思う。

このような過程を辿って、Eさんが心を開くようになるにしたがって、社会性を伸ばすための指導がEさんの認識(心)のなかに入っていくようになったからこそ、「クラスの中での自分の他人化」ができる小学校第5学年の初期の段階へと一気に社会性を発達させることができたと考えられるのである。

③ 平成22年度の研究実践過程を総括する

平成22年度の研究実践過程を総括すれば、教育とは、一般的な発達の道筋をもって、目的目的意識的に働きかけなければならない専門分野である事と、発達の道筋の威力の大きさを改めて実感した1年間であった。

さらに言えば、この1年間は、「小学生とは何か」「小学生の発達の道筋」という仮説を現実の問題に適用させるための「方法論の構築過程」であったと考える。

そして、この過程において、この「小学生とは何か」

「小学生の発達の道筋」を現実の問題へと適用するためには、児童との信頼関係の構築によって一体感を共有し、教師に心を開かせるという過程が不可欠であることを学ぶ事が出来た。だからこそ、平成22年11月5日(金)の学級指導を成立させるとともに、平成23年1月28日(金)の社会科見学会でのB君の大きな変容を導き出す事が出来た。

そして、信頼関係の構築によって一体感を共有し、教師に心を開かせるという段階を辿る事が出来るように学級経営を行ないながら、発達の道筋をふまえた教育を展開するという方法論を提示出来た事によって、本研究グループの研究の方向性を大きく定めることが出来たと考える。

V. 研究のまとめと今後の課題について

1. 研究のまとめ

(1) 「発達の道筋」の構築までの過程について

平成21年度から平成22年度までの2年間とは、発達の道筋を構築し、特別支援教育に適用するという理論的実践を行ない続けた2年間であった。

そして、この理論的研鑽によって、「特別支援教育とは特別な配慮のもとに行なう『普通教育』である」という当たり前のことを改めて「実感」することが出来た。

この発達の道筋の構築は、以下の過程を辿った。

- ①発達心理学等の先行研究をふまえ、自身の20年間の小学校の通常学級での指導実践と同僚の先生方の指導実践の「事実」から、最も重要で誰もが納得できる小学生の事実と論理を抽出する。そして、第1学年から第6学年までの特徴をまとめる。
- ②学年ごとにまとめた特徴に「小学生の発達の道筋」という一本の論理の筋を通す。
- ③仮説として創った「小学生の発達の道筋」を貫く、さらに高い仮説である「小学生とは何か」を抽出する。
- ④「小学生とは何か」「小学生の発達の道筋」を現実の問題に適用し、仮説の精度を高める。
- ⑤現実問題への適用過程をレポートにまとめ、実践方法論を構築していく。
- ⑥対象である児童の問題点と問題の構造を明らかにし、問題を解決する事が出来るように、さらに指導方法を工夫して働きかける。
- ⑦この④～⑥の過程における児童の変化をふまえて、「小学生とは何か」「小学生の発達の道筋」の精度をさらに高める。そして、新たな現実の問題に適用していく。

そして、この2年間の桐が丘特別支援学校における理論的実践を可能にした最も基礎的なものとは、平成21年度に創り出した「小学生の発達の道筋」「小学生とは何か」であったと考える。

なぜならば、この「小学生の発達の道筋」「小学生とは何か」を研究活動の「背骨」にする事が出来たからこ

そ、平成22年11月5日の集団での学級指導が可能となり、以後の研究を大きく推進する事が出来るようになったからである。

(2) 研究のまとめ

この「発達 の 道筋 を ふ ま え た 教育 の 研究」によって3つの事を学ぶ事が出来た。

1つ目は、教育とはやり直しの効かない一回限りの真剣勝負であり、児童期の教育の影響力は、一生を左右するほど重大なものであるからこそ、一般的な発達 の 道筋 を持って、その発展が真に将来の見事さにつながるように、目的意識的に指導を行ない続ける必要があるという事である。

2つ目は、「発達 の 道筋 を ふ ま え た 教育」とは、まず児童との信頼関係を構築し、お互いに一体感を共有し、教師に心を開かせてこそ、初めてその真価を発揮する事が出来るようになるという事である。そして、児童が教師に心を開き、ありのままの姿を見せてくれるようになってくればこそ、児童から必要な情報を掴み取って指導する事が出来るようになるという事を学んだ。

そして、児童に心を開かせるためには、「自分の他人化」を行ないながらコミュニケーションを交わし、認識の交流関係を深め、信頼関係を構築する必要がある。そのためには、まずは児童の心にどこまでも寄り添う事によって、「快」の感覚を与え続け、教師への「快」の感情像を形成させる必要がある。

そして、この時に肝心な事は、発達 の 道筋 によって児童の発達段階を正確に把握しておく事である。なぜならば、そうであってこそ、発達段階に相応しいコミュニケーションを交わしながら、その児童の心にどこまでも寄り添う事が出来るようになるからである。

だからこそ、児童とのコミュニケーションを深め、信頼関係を構築するためには、「自分の他人化」の能力とともに、自立活動と日常生活動作の指導を十分に出来る「手」と「技」を創り、研く研鑽を地道に続ける必要があると考える。

なぜならば、教育とは「認識」の問題だからである。

このことは、とてつもなく重要なことであるので、また論じてみたい。

3つ目は、認識の表現方法についてである。

①「児童の社会性を端的に表す問題となる場面」を取り上げ、一人一人の認識の交流関係を「絵」と「風船」を使って表現する。

②その認識の交流関係の過程をプロセス・レコードを援用した「表」を使って辿る。

という方法論を本論文で使ってみて、大変分かりやすかったので、今後の研究でも活用していきたい。

2. 今後の課題について

今後の課題は、発達 の 道筋 を現実の問題に適用し、その精度をさらに高めていくことである。

今後も継続して研究成果を発表していく予定である。

VI. おわりに

自身の教育実践の事実から導いた「発達 の 道筋」を仮説として立て、それを導きの糸とし障害をもった子どもたちに適用し大変役に立ったので、この「仮説」の妥当性と教育実践の成果について報告させていただいた。

皆様のご教唆を賜りたく、よろしくお願い申し上げます。

(文責：中泉 康)

引用文献・参考文献

- ジャン・ピアジェ (1968) 思考の心理学. みすず書房
 ゲゼル (1975) 乳幼児の心理学. 家政教育社
 ゲゼル (1975) 学童の心理学. 家政教育社
 ゲゼル (1975) 青年の心理学. 家政教育社
 エリクソン (1978) ライフサイクル, その完結. みすず書房
 藤永保 (1982) 発達 の 心理学. 岩波書店
 文部省 (1983) 肢体不自由児の発達と指導. 日本肢体不自由児協会
 上田礼子 (1983) リハビリテーション医学講座第2巻 人間発達学. 医歯薬出版株式会社
 W.C.クレイン (1984) 発達 の 理論. 田研出版
 薄井坦子 (1988) ナイチンゲール看護論の科学的実践 (1). 現代社
 薄井坦子 (1990) ナイチンゲール看護論の科学的実践 (2). 現代社
 薄井坦子 (1991) ナイチンゲール看護論の科学的実践 (3). 現代社
 波多野完治 (1991) 子どもの発達心理. 国土社
 薄井坦子 (1992) 何がなぜ看護の情報なのか. 日本看護協会出版会
 井上健治・久保ゆかり (1997) 子どもの社会的発達. 東京大学出版局
 薄井坦子 (1998) 科学的看護論 第3版. 日本看護協会出版会
 海保静子 (1999) 育児の認識学. 現代社.
 松田道雄 (1999) 育児の百科. 岩波書店.
 アルフレッドL・シュルツァー (2003) 脳性まひ児の早期治療. 医学書院
 本田克也・加藤幸信・浅野昌充・神庭純子 (2007) 看護のための「いのちの歴史」の物語. 現代社
 藤村宣之 (2009) 発達心理学. ミネルヴァ書房